

AÇÕES DO PODER PÚBLICO E DAS COMUNIDADES NO EMBATE CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CARIRI PARAIBANO

ACCIONES DEL PODER PÚBLICO Y DE LAS COMUNIDADES EN LA LUCHA POR EL CIERRE DE ESCUELAS EN CARIRI PARAIBANO

PUBLIC POWER AND COMMUNITIES ACTIONS IN THE FIGHT FOR CLOSING SCHOOLS IN CARIRI PARAIBANO

Danilo de Souza Farias¹
Maria do Socorro Silva²

Resumo: O presente trabalho resulta da pesquisa de conclusão do curso de licenciatura em Educação do Campo, cujo objeto de estudo foram as ações do poder público e da comunidade no fechamento de escolas no município de Sumé (PB). A abordagem dialética contribuiu para compreender as ações realizadas no processo de fechamento e de resistência, a partir dos procedimentos de análise documental e de entrevista com os sujeitos diretamente envolvidos no processo. Para a análise das informações usamos o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), o que contribuiu para identificar, da parte do poder público, a ênfase nos argumentos econômicos para manter a escola com poucos alunos no campo, o argumento pedagógico de que a escola seriada na sede do município melhora a qualidade da aprendizagem e o argumento do fechamento das escolas como solução para extinguir as turmas multisseriadas. No que se refere às comunidades, identificamos ações de questionar o fechamento como algo natural, a visão da escola na comunidade como direito e a compreensão da escola como um espaço coletivo de vivência cultural, social e afetiva para a comunidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Direito à Educação. Fechamento de Escolas campesinas. Cariri Paraibano.

Resumen: El presente trabajo es resultado de la investigación para concluir lo grado de Educación en el Campo, cuyo objeto de estudio fueron las acciones del poder público y de la comunidad en el cierre de escuelas en el municipio de Sumé-Paraíba. El enfoque dialéctico contribuyó a comprender las acciones tomadas en el proceso de cierre y resistencia, a partir de los procedimientos de análisis documental y entrevista con los sujetos directamente involucrados en el proceso. Para el análisis de la información se utilizó el análisis de contenido (BARDIN, 2011), el cual contribuyó a identificar por parte del poder público el énfasis en los argumentos económicos para mantener la escuela con pocos alumnos en el campo, el argumento pedagógico que la escuela serial en la sede municipal mejora la calidad de los aprendizajes y el argumento para el cierre de escuelas como solución para

¹Mestrando em Educação- PPGED\UFCG. Licenciado em Educação do Campo. Membro do Nupeforp\Rede Peccs. Email: danielocandido42@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7268-7719>.

² Doutora em Educação. Professora do PPGED\UFCG e vinculada a UEDUC\CDSA. Membro do Nupeforp\Resab\Rede Peccs. Email: maria.socorro@professor.ufcg.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9480-7619>.

extinguir las clases multigrado. Con respecto a las comunidades, identificamos acciones para cuestionar el cierre como algo natural, la visión de la escuela en la comunidad como un derecho y la comprensión de la escuela como un espacio colectivo de vivencia cultural, social y afectiva para la comunidad.

Palabras clave: Educación Rural. Derecho a la educación. Cierre de escuelas rurales. Cariri Paraibano.

Abstract: The present work is the result of the research to conclude the degree course in Field Education, whose object of study was the public power actions and the community in the schools' closure in the Sumé city, Paraíba State, Brazil. The dialectical approach contributed to understand the actions carried out in the process of closure and resistance, based on the procedures of document analysis and interviews with the subjects directly in the process. For an information analysis, connecting the content analysis (BARDIN, 2011), which contributed to identify the part of the public power to highlight the economic benefits to maintain schools with few students in the field, the pedagogical argument that the serial school at the city's headquarters, the quality of learning improves and the argument for the school's closure as a solution to extinguish multiserial classes. In relation to communities, we identified actions to question closure as something natural, the view of the school in the community as a right and the understanding of the school as a collective space of cultural, social and affective experience for the community.

Keywords: Field Education. Right to education. Closing of rural schools. Paraíba's Cariri.

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa desenvolvida para conclusão do Curso de Licenciatura em Educação, e está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Campina Grande. Seu objetivo geral foi o de: Analisar as ações realizadas pelo poder público e comunidade no processo de fechamento das escolas no município de Sumé. Especificamente: Refletir sobre a conquista do direito à Educação das populações camponesas na última década no Brasil; Identificar no Cariri o número de escolas fechadas no período de 2010-2018; contextualizar as ações desenvolvidas pelo poder público e sociedade civil no que se refere ao fechamento das escolas.

Nosso pressuposto foi que o poder público municipal naturalizou o debate sobre o fechamento da escola nas comunidades rurais, como se a escola na sede – urbana – assegurasse uma melhor qualidade da aprendizagem. Neste sentido, relaciona o fechamento das escolas, como uma solução para as turmas multisseriadas no campo. Por parte, das comunidades rurais, começa a existir uma resistência ao fechamento das escolas e o reconhecimento da importância da escola na comunidade.

Nossa pesquisa possui uma abordagem qualitativa que segundo Lüdke e André (1986, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Isto nos levou durante todo o processo um envolvimento direto com os sujeitos das comunidades rurais que ocorreram processos de fechamento das escolas, na perspectiva de compreender suas percepções sobre a situação vivida.

Como lembra Minayo (2002), a abordagem dialética considera que o fenômeno social tem de ser entendido nas suas determinações históricas e sociais e nas transformações nos sujeitos e seu contexto, requerendo que se trabalhe com a complexidade e especificidade que as questões sociais apresentam nos contextos históricos em que se materializam, e quais as relações que se constroem entre os diferentes sujeitos e instituições.

A dialética traz o movimento da *contradição* produzida dentro dos contextos estudados, por isto, buscamos dentro do nosso estudo sempre analisar as diferentes percepções dos sujeitos sobre o fato estudado. (LÜDKE, e ANDRÉ, 1986). Adotamos também como categoria metodológica a *mediação*, que entende o ser humano como parte e mediador das relações sociais, portanto, como um agente para intervenção na realidade, no seu contexto social, político, econômico e educacional.

O interesse para investigar o fechamento de escolas no Cariri surgiu a partir do Projeto de Extensão: Rede de Formação Continuada de Professores /as e Gestores/as no Cariri Paraibano, que desenvolvemos durante os anos de 2017 e 2018, o que nos possibilitou um contato com as professoras que trabalhavam nas escolas no campo, e começamos a ouvir os relatos sobre a quantidade de escolas que tinham sido fechadas nos últimos anos. Estas falas retratavam certa naturalização do fenômeno, “não tem jeito”, e “assim mesmo”, o que também expressava um senso comum presente entre os gestores e as comunidades do Cariri.

Essa inquietação nos levou a realizar um diagnóstico para identificar no Estado da Paraíba, neste recorte temporal de 2010-2018, referência do marco normativo que instituiu a Educação do Campo (Decreto nº 7.352\2010), e a alteração no artigo 28 da LDB, quais os números com relação ao fechamento de escolas, cujos resultados apresentamos na tabela 1.

Tabela 1. Número de Estabelecimentos Educacionais na Paraíba – 2010-2018.

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Urbano	2.877	2.899	2.867	2.911	2.923	2.886	2.879	2.858	2.900
Rural	3.480	3.304	3.050	2.829	2.679	2.559	2.445	2.231	2.064

Fonte: Censo Escolar, sistematizado pela equipe do Nupeforp, 2018.

No que se refere ao Estado da Paraíba, verificamos que: 1) não tivemos uma diminuição do fechamento das escolas no Estado da Paraíba; 2) durante os anos de 2010 a 2012, o número de escolas no campo era superior ao número de escolas no contexto urbano; e 3) partir de 2013 vai diminuindo gradativamente o número de escolas no campo, o que evidencia um processo de nucleação e fechamento de escolas em curso no Estado. Isto expressa uma contradição em assegurar o direito da população camponesa, conforme o previsto nas atribuições do poder público, definido na legislação.

A escola pública no campo: precarização e resistência

Os estudos de Calazans (1993) e Silva (2009) demonstraram que, historicamente, a implementação de projetos educacionais para o campo esteve sucessivamente conectada a projetos econômicos de fortalecimento do capital, indicando que a escola faz parte de uma totalidade e tende a incorporar a forma como se estruturam as relações de trabalho na sociedade. Isso resultou na organização de uma rede escolar voltada para a elite do país, enquanto a maioria da população ficou marginalizada do acesso aos direitos políticos, civis e sociais, dentre os quais o acesso à escolarização.

A escola pública que se constituiu no campo brasileiro a partir da década de 1930, com a formulação da Educação Rural, foi voltada para a adaptação da população camponesa ao projeto hegemônico de sociedade, voltada para o referencial de urbanização da modernização capitalista e com uma visão curricular seriada, monocultural e etnocêntrica. (SILVA, 2000).

A precarização e improvisação da infraestrutura escolar ao longo da história, com prédios funcionando com apenas uma sala de aula, unidocente e ofertando exclusivamente os anos iniciais do Ensino Fundamental, deixou como herança uma imagem de escola de segunda categoria e sem alternativa de mudança. Partindo desse ponto de vista, muitos educadores e gestores optaram por esquecê-lo, esperando que desaparecesse como

consequência natural do processo de desenvolvimento econômico que expulsou para as cidades, nas últimas décadas, um enorme contingente da população do campo. Neste sentido a utilização da

nomenclatura multisseriação, dentro do nosso contexto educacional, assume historicamente um sentido negativo. É uma adjetivação que tem aprisionado o fazer-pedagógico dos docentes, as normatizações homogêneas das secretarias de educação, um abandono a partir da ausência de políticas educacionais ao longo da história, ou ser pensadas apenas a partir de programas compensatórios e temporários para se pensar este tipo de organização da escolarização. (BARROS, 2020, p.16)

Conforme nos mostra Hage (2014) e Barros (2020), a ausência de uma política educacional, a inexistência de redes de ensino na maioria dos municípios brasileiros e a baixa densidade demográfica que caracteriza os territórios rurais não possibilitam a implantação da lógica seriada no campo, o que leva, sistematicamente, a escola que se materializa nesse território a ser tratada como um problema, como uma anomalia do sistema educacional. Nesse contexto, a escola seriada urbana passa a ser referência de organização escolar, considerada adequada por governantes, famílias e docentes.

Esta perspectiva vai se afirmando no Brasil, a partir de 1975, quando o governo institui o Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado e Município - Promunicípio, que teve como finalidade a implantação da política de nucleação³, conforme modelo norte americano, que consistia prioritariamente em agrupar as escolas isoladas (multisseriadas), para os distritos e sedes dos municípios. Essa perspectiva se acentua com a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, na implantação do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), em 2004, e com a formulação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental (Fundef), em 1996, além do fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essas políticas estabeleceram critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, motivando o processo de municipalização dessa etapa da Educação Básica.

Na Constituição de 1988, apesar das imprecisões e ambiguidades sobre o papel dos municípios e a colaboração entre os entes federados para assegurar o direito a educação. Os municípios passam a assumir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e

³ O modelo de nucleação de escolas norte americano, construído em meados do século XIX, foi implantado neste mesmo período em diversos países, como Índia, Costa Rica, Líbano e Irã. (Silva, 2000)

consequentemente, a medida que constituem sistemas de ensino, a legislar sobre a organização, gestão e proposta pedagógica das escolas. Por essa compreensão, podemos depreender que a qualidade da política realizada no município se estabelece na relação das forças políticas que nele atuam direta ou indiretamente, podendo favorecer o processo de totalização de políticas de mudanças ou de regulação do capital. (SILVA, 2009).

Na década de 1998, as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo brasileiro, vão colocar na agenda política do país a luta por reforma agrária, políticas agrícolas, direitos trabalhistas no campo, direitos sociais para as populações camponesas, com destaque para a denúncia da inexistência de escolas de educação básica em todos os níveis e a precarização das existentes. Os movimentos camponeses, à medida que denunciam o projeto de campo do agronegócio, também denunciam o modelo de Educação Rural hegemônico no campo.

Arroyo (2005, p.2) argumenta que “a política priorizada nos últimos anos, a nucleação de escolas e o traslado, ou seja, o deslocamento da infância, adolescência e juventude de seu contexto social e cultural, é uma expressão da estreiteza a que são reduzidas as políticas públicas”. Com a nucleação, houve um esvaziamento das escolas do campo e, atualmente, muitas delas fecharam e outras já foram demolidas. Em contrapartida, foi expandido o sistema de transporte escolar que leva, diariamente, milhares de crianças das suas casas e de seus contextos socioculturais para estudarem em escolas localizadas nas cidades ou nos pequenos povoados.

A reivindicação por uma educação que tem como matriz a Educação Popular e a agricultura familiar camponesa se afirma a partir de diferentes práticas educativas, que já se desenvolviam no país, dentre as quais podemos citar: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a Pedagogia da Alternância, que passam a se articular a partir da I Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998, num Movimento Nacional da Educação do Campo, que passam a defender uma Educação no/do Campo com princípios, fundamentos políticos e pedagógicos a partir da emancipação humana. (CALDART, 2009)

As políticas de Educação do Campo hoje postas, conquistadas pelos movimentos sociais do campo, sempre foram/são um conflito intenso de interesses que permeiam as relações com o Estado brasileiro. Até porque a proposta pedagógica de ensino contraria a própria estrutura social vigente: do projeto de uma sociedade crítica e consciente, que

questiona as desigualdades sociais, que faz pensar as estruturas familiares baseadas no patriarcado, que cobra uma divisão igualitária do acesso à terra, entre outras questões fundantes para pensar um país mais justo. Neste sentido, não é interesse das elites que a classe trabalhadora tenha acesso a esse tipo de conhecimento, que consideramos uma educação emancipadora (FREIRE, 1996; 2005).

Segundo analisa Arroyo (2005, p. 1), a “Educação do Campo tem hoje, como grande tarefa, primeiro construir uma estrutura pública de Educação do Campo que ainda não existe que é apenas um arremedo de um sistema também muito incipiente de educação urbana, sobretudo popular”. A realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo evidencia grandes desafios a serem enfrentados para que seja cumprido os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais conquistados pelo Movimento da Educação do Campo a partir de 2001.

As conquistas, nas últimas décadas, de uma política de Educação do Campo no Brasil, inclusive com um marco normativo específico, para assegurar o direito da população camponesa à educação básica e superior, se contradizem com a continuidade do fechamento de escolas em todo o país. Inclusive com uma naturalização por parte do poder público do fechamento de escolas nas comunidades rurais, da transferência de crianças e adolescentes para as sedes dos municípios, por meio de um discurso de nucleação escolar e melhoria da aprendizagem.

A continuidade do fechamento de escolas no campo tem tensionado o Movimento da Educação do Campo, pois em 1998, no momento da articulação do Movimento, tínhamos no Brasil 119.163 escolas localizadas no campo, e no ano de 2020, 53.753 escolas, o que significa que em doze anos foram fechadas 65.410 escolas no campo brasileiro, mesmo com toda a pressão e mobilização do movimento, e a aprovação de uma legislação, dentre as quais destacamos o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que instituiu a Educação do Campo, como uma modalidade de ensino, o que deveria suscitar nos estados e municípios um planejamento, organização e ação para atender aos pressupostos previstos nesta legislação.

Em 2014, a mobilização contra o fechamento das escolas gerou uma mudança no artigo 28 da LDB, no parágrafo único, que diz: “o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação,

a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” incluído pela Lei nº 12.960, de 2014 (BRASIL, 1996, p. 01).

O processo de discussão que se iniciou no Cariri Paraibano, a partir da constituição do Projeto Universidade Camponesa em 2005, a mobilização para criação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido em 2009, e neste Centro como um curso regular – a Licenciatura em Educação do Campo – Lecampo, resultado das lutas e articulações entre o território e o Movimento Nacional da Educação do Campo, vem nos últimos anos, fazendo circular um debates, mobilizações, formações as escolas no campo do território, que foram assumindo gradativamente a luta por escola de qualidade no campo, e com uma proposta de Educação Contextualizada como um direito dos povos camponeses do Cariri. (BATISTA, 2020)

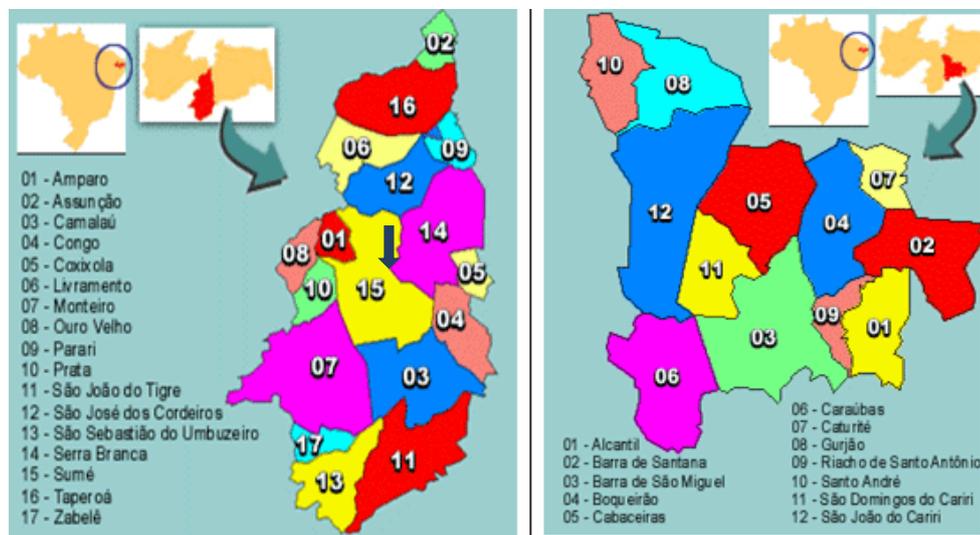
O contexto do território do Cariri Paraibano

Conforme dados apresentados no Plano Territorial de Desenvolvimento do Cariri Paraibano – PTDRS (2011). Esta microrregião do Estado da Paraíba, localizada na porção ocidental do planalto da Borborema, é composta por 29 municípios, ocupando uma área de 11.233 km² e, segundo o censo de 2010, possui uma população de 185,238 habitantes, apresentando uma densidade demográfica de 15,65 habitantes por km². Divide-se nas seguintes microrregiões:

- a) **Microrregião do Cariri Ocidental:** a microrregião está dividida em dezessete municípios: Amparo, Assunção, Camalaú, Congo, Coxixola, Livramento, Monteiro, Ouro Velho, Parari, São Sebastião do Umbuzeiro, Serra Branca, Sumé, Prata, São João do Tigre, São José dos Cordeiros, Taperoá e Zabelê.
- b) **Microrregião do Cariri Oriental:** está dividida em doze municípios: Alcantil, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Boqueirão, Cabaceiras, Caraúbas, Caturité, Gurjão, Riacho de Santo Antônio, Santo André, São Domingos do Cariri, São João do Cariri.

Vejamos no mapa abaixo a localização de cada um dos municípios que compõem o território do Cariri Paraibano.

Mapa 1. Cariri Oriental e Ocidental e seus municípios.



CARIRI OCIDENTAL

Fonte: PTDRS, 2011.

CARIRI ORIENTAL

Cada município em específico carrega uma carga histórica, que envolve diretamente questões sociais, culturais, políticas e, entre outros fatores, esses desdobramentos formam as características de uma região. A humanidade se propõe em moldar o espaço de acordo com seus interesses e necessidades, onde visivelmente as relações de poder facilmente são identificadas, relações essas que interferem decisivamente na vida das pessoas, mesmo que elas não tenham consciência de tal relação.

A partir do levantamento de dados sobre o território do Cariri conseguimos primeiro construir um contexto do ponto de vista demográfico-social-econômico, que nos sinalizou uma microrregião com forte presença da agricultura familiar, de assentamentos da Reforma Agrária e mais de 50% da população considerada como rural - portanto, um território rural. Conforme podemos verificar no Quadro 1

No que se refere à estrutura fundiária do Cariri Paraibano é caracterizada por muitos estabelecimentos com área reduzida. Os estabelecimentos de 01 a 50ha – faixa na qual se concentra a maioria dos produtores familiares – correspondem a 80% do total de estabelecimentos, mas ocupam apenas 15% da área total do território, o que expressa uma alta concentração fundiária. (PTDRS, 2011)

Quadro 1. Microrregião do Cariri Ocidental -2015.

Variável	Valor
População Total (hab.)	121.531
População Urbana (hab)	76.056
População Rural (hab)	45.475
Densidade Demográfica	16,3 hab/km ²
Nº de Famílias Assentadas - Reforma Agrária	959
Nº de estabelecimentos da agricultura familiar	17
Área Reformada - Reforma Agrária (em hectares)	10.547
Nº de estabelecimentos da agricultura familiar	28.755

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010); INCRA (2014) apud PTDRS, 2011.

As práticas desenvolvidas nas escolas pelo Programa Interistucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid diversidade, pelos projetos de extensão e de pesquisa vinculados a Licenciatura em Educação do Campo, foram tornando conhecidas as lutas, a organização e a legislação da Educação do Campo, conquistada no Brasil pelos movimentos sociais, a partir de 2001. Com a formatura dos primeiros egressos, em 2013, e a chegada deste novo profissional no campo de trabalho do Cariri, esse processo de tensionamento na ocupação deste espaço foi se acentuado, inclusive pelo processo de formação continuada que passou a ser desenvolvido junto aos docentes em exercício nas escolas do campo.

O debate sobre o direito à educação das populações camponesas, a uma proposta contextualizada a sua realidade passou a circular no território, e ocupar a ambiência das escolas e das comunidades. Todavia, percebíamos que o processo de fechamento não cessava. Neste sentido, realizamos um estudo exploratório de levantamento em cada município do Cariri, verificando qual o número de escolas funcionando, cujos resultados podemos verificar na Tabela 2.

Tabela 2. Número de Estabelecimentos Educacionais no total de municípios do Cariri Paraibano – 2010-2018.

Nº	Municípios	2010	2018	Nº de escolas fechadas.
1	Alcantil	7	4	3
2	Amparo	4	1	3
3	Assunção	6	4	2
4	Barra de Santana	34	18	16
5	Barra de São Miguel	5	3	2

6	Boqueirão	21	19	2
7	Cabaceiras	6	3	3
8	Camalaú	14	6	8
9	Caraúbas	13	7	6
10	Caturité	4	5	-
11	Congo	8	5	3
12	Coxixola	8	6	2
13	Gurjão	4	3	1
14	Livramento	20	17	3
15	Monteiro	17	9	8
16	Ouro Velho	2	2	-
17	Parari	11	5	6
18	Prata	4	1	3
19	Riacho de Santo Antônio	5	3	2
20	Santo André	3	0	3
21	São Domingos do Cariri	9	1	8
22	São João do Cariri	10	5	4
23	São João do Tigre	10	5	5
24	São José dos Cordeiros	14	10	4
25	São Sebastião do Umbuzeiro	4	0	4
26	Serra Branca	3	4	-
27	Sumé	11	3	8
28	Taperoá	32	9	23
29	Zabelê	0	0	-
	TOTAL	283	151	132

Fonte: Censo Escolar - sistematizado pelos autores, 2010 e 2019.

Podemos verificar na tabela 2 que o processo de fechamento continuava em curso, destacando que os municípios que apresentavam o maior índice eram: Taperoá (23 escolas fechadas), seguido de Barra de Santana (com 16 escolas fechadas) e Sumé, Camalaú, Monteiro e São Domingos do Cariri (com 8 oito escolas fechadas em cada um deles)⁴.

Considerando isto, passamos a usar o outro critério adotado para seleção do campo de pesquisa: município que tivesse registro de mobilização e resistência da comunidade contra o fechamento das escolas nas comunidades rurais. Isso nos levou a indagar: quais as ações efetivadas realizadas pelo poder público e pela sociedade civil com relação ao fechamento de escolas no município? Quais as consequências identificadas pelas comunidades atingidas com o fechamento das escolas?

O município de Sumé localiza-se dentro da microrregião do Cariri Ocidental Paraibano, segundo dados do IBGE, de acordo com o último censo, possui 16. 060

⁴Um fato que despertou nossa atenção no levantamento foi os municípios de Caturité e Serra Branca, que não apresentaram, no período, fechamento de escolas, e aparece o aumento de (1) escola em cada um deles, respectivamente. O que carece de um estudo posterior para entendimento deste cenário.

habitantes, em relação à densidade demográfica apresenta o número de concentração de 19, 16 hab./km². Possui uma área de unidade territorial de 838, 070 km².⁵ Neste município, localiza-se o Campus da Universidade Federal de Campina Grande, e desde 2013, teve início um processo de formação continuada desenvolvido pelo Nupeforp, inclusive com a construção coletiva de uma proposta Pedagógica de Educação Contextualizada. E no recorte temporal escolhido pela pesquisa 2010-2018, identificamos que muitas destas escolas foram atingidas pela estratégia de fechamento do gestor municipal.

A análise documental da legislação referente a Educação e a Educação do Campo nos deu o referencial para analisar o que preconizavam com relação ao direito da população camponesa, ao funcionamento das escolas nas comunidades, e como deveria ocorrer o processo de debate, mediante proposição de fechamento de escolas por parte do poder público.

No trabalho de campo buscamos localizar as comunidades envolvidas e os diferentes sujeitos (professoras, mães, estudantes, lideranças sociais, gestores públicos), cujas falas trataremos na seção seguinte.

Quadro 2. Sujeitos da pesquisa, perfil e quantidade⁶.

Papel social	Quantidade	Identificação
Professoras	03	P
Criança/estudante	01	C
Mães	02	M
Liderança	03	L

Fonte: sistematizado pelo autor, 2019.

Embora tenhamos previsto a entrevista com estes diferentes sujeitos, não tivemos acesso a entrevista com o gestor público, pois como se encontrava em tramitação na justiça um processo referente ao fechamento das escolas no município, a orientação dada pelo jurídico foi que não houvesse um pronunciamento sobre a questão. Neste sentido, para analisar as ações do poder público utilizamos as peças constantes no processo no Ministério Público. Assim, passaremos a analisar na próxima seção os resultados que obtivemos durante a pesquisa.

⁵ As informações contidas neste texto têm como fonte de referência o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2018.

⁶ Para a identificação adotamos letras (conforme sua inserção) e números (sequência da entrevista), buscando assim assegurar o anonimato entre os entrevistados.

As ações do poder público e da comunidade: conflitividade no fechamento de escolas no Cariri

Na pesquisa de campo identificamos que já tinha ocorrido, em 2015, uma resistência mais localizada, na comunidade de Carnaúba, quando uma família reagiu a primeira tentativa de fechamento da escola, conforme nos mostra a fala abaixo:

Teve uma ameaça antes ainda era na gestão do prefeito anterior que foi anunciado na rádio, que ia fechar, mas uma mãe fez uma carta, e somente com esta carta conseguiu colocar na rádio, e a carta mexeu com as emoções, e o prefeito voltou atrás e deixou a escola aberta. Não levou a frente (fala de M2)

Este fato ocorrido em 2015 começou a despertar a discussão sobre o porquê fechar as escolas e por quê ao longo do tempo isto sempre ocorria. No ano de 2018, o município começa o calendário letivo, com o anúncio do fechamento de 03 escolas no campo, que seriam: Unidade Municipal de Ensino Infantil e Fundamental: Rodolfo Santa Cruz (comunidade ribeirinha da Pitombeira), Marcolino de Freitas (Comunidade Carnaúba), a Senador Paulo Guerra (Assentamento Mandacaru). Na proposta da Secretaria, as crianças seriam remanejadas destas comunidades, devido ao funcionamento de turmas multisseriadas e a “pouca quantidade” de alunos, para outra comunidade vizinha, na qual seriam agrupadas numa escola maior, por classe seriada e com maior suporte pedagógico, caracterizando assim o que denominam “política de nucleação intra-campo”.

Uma primeira questão que nos chamou a atenção foi este discurso no rádio e nos documentos sobre a “política de nucleação intracampo”. Primeiro, porque estas escolas possuíam professoras com titulação para o ensino, com formação continuada realizada pela Universidade, planejamento coletivo e uma proposta específica para o trabalho com turmas multisseriadas; segundo, demonstrava-se uma apropriação de forma incorreta do que defende o marco jurídico da Educação do Campo, visto que este processo não assegurou oferta escolar para outras etapas da Educação Básica, e não foi a partir de um processo de discussão com a comunidade, conforme diz a Resolução 02 de 2008 do CNE|CEB:

[...] dentre outros aspectos, que a nucleação poderá ocorrer, nos cinco anos iniciais do ensino fundamental, apenas no espaço intracampo, não sendo desejável o deslocamento para as áreas urbanas e que os entes federados deverão estabelecer prazos máximos de permanência em transporte e tempo de deslocamento, observando valores mínimos. Outra garantia da Resolução supracitada é de que, quando houver nucleação, a

comunidade seja ouvida e participe das decisões acerca do processo (SALES, 2013, p. 16).

Terceiro, todas as docentes das escolas eram residentes nas próprias comunidades, possuíam um nível de interação com as crianças e famílias, além de um conhecimento do contexto cultural, social, ambiental e produtivo, o que possibilitava a organização de um trabalho pedagógico contextualizado e uma gestão escolar participativa.

Nós sempre participamos de todas as atividades na escola, as professoras também participam das atividades na comunidade. No processo de construção das cisternas nas escolas, nós todos participamos. Sempre estamos por perto. É diferente quando a escola é longe (fala de L 2)

Por fim, a tabela 3 mostra o número de crianças matriculadas nas escolas, no ano de 2018, conforme documentos apresentados para o Ministério Público, observando que, com exceção da Senador Paulo Guerra, as outras duas funcionavam com organização multisseriada, uma delas inclusive considerada referência na educação infantil do campo.

Tabela 3. Número de matriculados por turma no ano de 2018.

Turma	Rodolfo Santa Cruz Comunidade Pitombeira	Marcolino de Freitas Comunidade Carnaúba	Senador Paulo Guerra - Assentamento Mandacaru
PRÉ I	----	04	02
PRE II	06	----	01
1º Ano	01	----	02
2º Ano-	03	----	01
3º Ano	05	04	04
4º Ano	01	02	04
5º Ano	02	02	08
TOTAL	18	12	22

Fonte: Secretaria de Educação de Sumé, 2018.

Na entrevista com as professoras estes números foram questionados, pois a estratégia de começar o anúncio do fechamento pelo rádio já tinha gerado desencontro de informações nas comunidades, e estes dados não expressam a real demanda existente, pois “com o anúncio do fechamento das escolas durante o mês de janeiro, alguns pais já começaram a matricular seus filhos na rua, esse número resultou no momento do levantamento para o Ministério Público pela secretaria de educação, este número já está alterado”(fala P3)

A partir destas informações buscamos situar quais as ações desenvolvidas pela comunidade e pelo poder público no que se refere ao fechamento das escolas, bem como a visão da comunidade do papel que a escola exerce.

Ações da sociedade civil contra o fechamento das escolas

Nas falas dos sujeitos foram aparecendo claramente sua posição contrária ao fechamento das escolas, inclusive porque reconheciam o trabalho de boa qualidade desenvolvido e como ao longo do tempo tinham contribuído para uma melhoria inclusive na infraestrutura da escola. O fato de terem sido surpreendidos com a notícia do fechamento pelo rádio local gerou luta e resistência. Identificamos três formas da comunidade resistir: a primeira, através das **mobilizações das famílias e parceiros**, com audiências públicas na câmara de vereadores, manifestações na frente da Secretaria, passeatas na sede do município; uma segunda, foi **acionar o Ministério Público** para o cumprimento do direito das crianças estudarem na sua comunidade; e o terceiro, decorrente das anteriores, foi o conhecimento e **estudo da legislação específica da Educação do Campo** para fundamentar suas reivindicações. Vejamos as falas:

Aqui na cidade, eu lembro que em 2018, no dia 2 de janeiro, nós estávamos nas ruas dizendo não ao fechamento! E tivemos mais dois momentos na cidade...dizendo não ao fechamento, como a gente diz até hoje, não ao fechamento das escolas do campo! É desejo do sujeito do campo, que os filhos dos agricultores estudem nas suas localidades. Isso é um direito! (fala de P3)

no momento a gente fez tudo possível...que pudesse poder, mais não foi...fizemos mobilizações, abaixo assinados, procuramos a secretaria de Educação para dar alguma justificativa... Foi enviado ofício através da associação pra o secretário comparecer lá... pra da alguma justificativa pra gente... A gente estudou a legislação da Educação do Campo, e sabia que precisava ter aprovação da comunidade para fechar a escola (fala de M1)

que é só para constar porquê de reuniões que nós fizemos de atos que nós fizemos de reunião na Câmara de Vereadores, Ministério Público, Ministério Público Federal, na Secretaria de Educação, o movimento na rua, nós fizemos de tudo dizendo que tava ilegal, a maioria do conselho nem ouviu, e votou com o prefeito, pelo fechamento das escolas ai assim a gente perde um pouco a credibilidade nessas instituições, que parece não estão olhando nem para legalidade da coisa tão olhando muito mais no interesse de quem, nem de que eles estão representando mais interesse mesmo da política partidária entendeu...(fala de M2)

Outra forma de resistência das famílias foi a **resistência em matricular na nova escola**, por não aceitarem a nucleação, ocupando o prédio da escola com atividades, enquanto aguardavam o pronunciamento da justiça, pois: “a gente sabia que tinha leis específicas favoráveis a nossa comunidade, não vamos deixar de correr atrás do nosso direito, estamos confiantes com a reabertura das escolas. (M1)

Figura 1. Preparação das famílias para participação em mobilização.



Fonte: arquivo pessoal de Carla Mailde, 2018.

Esta foto representa a luta travada pelas famílias em torno da defesa das escolas do campo, com mobilizações em frente a Secretaria de Educação do município, onde estiveram cobrando respostas da gestão, já que não houve diálogo com as comunidades, nem mesmo um parecer do Conselho Municipal de Educação⁷.

Após as manifestações de rua, duas audiências públicas e a entrada do processo no Ministério Público, uma comissão das famílias e a representação do Fórum Territorial de Educação Camponesa foram recebidos pelo gestor da educação. Todavia, como não chegaram num acordo, o processo continuou tramitando no Ministério Público, com vitória das famílias numa primeira instância, que foi contestada numa segunda instância pelo poder público.

Ações do poder público

⁷Após esta mobilização os membros do Conselho Municipal foram renovados por encaminhamento da gestão pública municipal, e ao receber o parecer do Ministério Público, se reuniram às pressas, e com portas fechadas para aprovação da proposta da gestão municipal.

Uma das primeiras ações desenvolvidas pelo poder público para desencadear o fechamento das escolas foi a *mudança no procedimento de matrícula*. Nos anos anteriores as matrículas eram realizadas pelas próprias professoras que atuavam no campo, até que em 2018 a gestão municipal adotou uma posição diferente, como uma forma de impedir que os pais matriculassem as crianças dentro da própria comunidade, como podemos observar nas falas dos entrevistados.

Até 2003, o pessoal da secretaria vinha fazer, todo mês de janeiro! aí depois já jogaram a bola para gente professora, l a gente quem fazia, aí quando foi depois, no ano do fechamento, veio o pessoal da secretaria, dizendo que ia fazer a matrícula, quando perguntamos porque elas diziam que não sabia porque (fala de P1)

Quando chegou para fazer as matrículas dos nossos filhos, matriculamos com o pessoal da secretaria, o que foi muito estranho, né? Nós perguntamos porque estavam fazendo a matrícula e disseram porque a professora estava de férias em São Paulo... não é para ajudar.... sair um pouco de dentro do escritório.... entendesse?

Uma segunda ação foi **comunicar no rádio o “processo de nucleação”**, como sendo algo bom para as famílias, porque as crianças iriam para uma escola melhor, com mais infraestrutura, com acompanhamento pedagógico, material e o prédio de uma das comunidades seria utilizado para montar um posto de saúde.

Quer dizer nós ficamos sabendo no sábado quando ligamos o rádio que ia ter a nucleação, e nossas crianças iam para outra comunidade. Ninguém foi consultado, nossa escola era bem organizada, com bastante material, nós tínhamos um conselho escolar, que sempre comprava o que precisava, discutindo com todo mundo. (fala M2)

Essa história de colocar um posto no lugar da escola, gerou muita divergência na comunidade, porque uns diziam que as crianças iam continuar estudando, noutra lugar, tinha transporte, e a comunidade ganhava um posto de saúde (fala M1)

Outro fato que nos chamou atenção em relação às ações desempenhadas pela gestão do município foram as *ações arbitrárias e abusivas*, de atacar de forma simbólica a comunidade: mudar as fechaduras das portas para as professoras e a comunidade não entrar mais, retirar todos os móveis e materiais da escola. A gestão não considerou que **a escola existia há décadas na comunidade**. Conforme expressam as falas abaixo:

Lá na comunidade da Pitombeira tem uma biblioteca que chama arca das letras do FNDE que foi conseguida através da associação, e quando a escola tava aberta essa biblioteca funcionava na escola porque todos os dias tava aberta às crianças tinham acesso. E com fechamento da escola essa biblioteca ficou fechada... a prefeitura mudou as chaves da escola, de forma arbitrária, sem comunicar com ninguém, e nós não temos acesso, não tivemos como tirar, essa biblioteca do prédio pra trazer, pra o prédio da associação, para que a comunidade continuasse tendo acesso a esses livros, livros doados pelo senado, nós temos um material muito bom doados pelo senado na época, enciclopédia do Vale do Rio Doce, materiais de minérios riquíssimo, que ficou lá dentro...uns 700, 800 livros.(fala de P3)

Uma Secretaria de Educação muito mal recebia as pessoas, com a “cara desse tamanho” já olhando para nós como se fosse entendeu... Foi horrível para as famílias foi uma das quedas em 2018 umas das tristezas, e triste mesmo foi fechamento das escolas, para você ver pessoal tirando as coisas lá na escola, teve pessoa lá que chorou como disse a você nem lembro em qual ano, quando eu cheguei lá com 7 anos de idade já tinha a escola, hoje para nós estar lá a escola abandonada inclusive eu falei com o presidente atual da associação que falasse com o pessoal da secretaria para retirar uma relíquia vamos dizer assim que a gente tem lá dentro que é a “arca das letras” que foi conseguida na época dos governos anteriores né...(fala de L2)

Outro elemento que nos surpreendeu, ao mesmo tempo em que nos impactou, foi o fato de que as três escolas que foram fechadas naquele contexto tinham sido contempladas com o Programa Cisternas nas Escolas (52 mil litros), juntamente com um processo de formação para as professoras e as merendeiras, sobre convivência com o semiárido, manejo sustentável da água, soberania alimentar e nutricional, agricultura familiar e educação do campo, neste sentido

...levar água para as escolas rurais do Semiárido, utilizando a cisterna de 52 mil litros como tecnologia social para armazenamento da água de chuva. A chegada da água na escola tem um significado especial porque possibilita o pleno funcionamento deste espaço de aprendizado e convivência mesmo nos períodos mais secos. O projeto abrange escolas dos nove estados do Semiárido (PE, PB, AL, SE, BA, CE, RN, PI e MG) que não têm acesso à água e que foram mapeadas pelo Governo Federal. Essa lista inclui as escolas localizadas em aldeias indígenas e comunidades quilombolas, que devem ser priorizadas nas ações das Cisternas nas Escolas. Acessado 02/03/2021 em: <http://www.asabrazil.org.br/acoes/cisternas-nas-escolas>

A proposta de construção dessas cisternas se deu através de uma parceria entre a Articulação no Semiárido Brasileiro - Asa e o Projeto de Assessoria de Tecnologias Alternativas para a Convivência – Patac em parceria com as prefeituras municipais e o

Fórum Territorial de Educação Camponesa. Esse descaso causou bastante revolta e indignação.

Olhe nós tivemos apoio da ASA, a Associação da comunidade, ela não aceitou, até hoje não se aceita... A ASA, que foi na época que tava construindo as cisternas na escola, Água na Escola, acho que era esse o tema...onde foi construído uma cisterna de 52 mil litros, foi inaugurado num sábado, na segunda feira, eu recebi o comunicado de que a escola de lá iria fechar! Teve essas duas entidades que foram a favor da gente! Esteve junto com a gente nessa luta, pra que não acontecesse esse fechamento. (fala de P3)

...nós tínhamos construído com o PATAC, uma grande cisterna de 52 mil litros, pra ser trabalhados com as crianças, canteiros, cursos de capacitação, eles produzirem algum alimento, tomate cereja, alguma coisa... entendesse? Mamão alguma coisa desse tipo... Fossem testemunhas daquela realidade..., mas, isso foi só prejuízo de dinheiro público. (fala de L3)

Foram todas as três receberam cisternas, mas tá perdido, tão lá sem funcionalidade né. Isso ela foi à verdade reformada tiraram a estrutura de escola e subiram as paredes para fazer um posto eu não sei te dizer que usos estão tendo essas cisternas não. (fala de M2)

A partir das entrevistas e da análise documental que se refere ao fechamento das escolas, observamos as **justificativas formuladas pela gestão** para concretizar a ação de fechamentos das escolas, primeiro foi o “**número reduzido de matrículas**” nas escolas do campo, e que por isso há uma **diminuição nos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola** (PDDE), assim as escolas do campo seria um “custo” muito alto para os cofres da gestão.

A justificativa foi financeira, única e exclusivamente financeira de que o município precisa economizar recursos que uma escola com 10 alunos 12 alunos é um prejuízo para o município além também não foi só econômico não, aliás, foi econômico e também baseado no critério de que entendo o multisseriado como atraso, várias conversas que nós tivemos com a Secretaria de Educação inclusive com o próprio prefeito e ele dizia na fala dele que entende o multisseriado como um atraso, isso era um dos motivos que faziam com que também pensasse em se fechar as escolas. (fala de M2)

O que se alega é o fator financeiro, mas a gente sabe que independentemente onde esses estudantes tiverem vai ter vai ser obrigado a ter um investimento para eles, eles estando numa escola nucleada ou estando aqui na sede né vai ter vai é obrigatório ter um investimento. O fator principal é o financeiro alega-se que é muito gasto fazer com que uma escola te já atender 30, 40 estudantes que ver se o investimento na

educação no campo como um gasto pelo menos aqui no município. (fala de L1)

Outro aspecto que foi encontrado nas falas das pessoas diz que a gestão municipal **não propiciou momentos de conversa na comunidade**, pois a população ficou sabendo do fechamento, a princípio, de maneira informal, através de uma declaração dada ao rádio local, conforme podemos ver nas falas abaixo:

Eu não sei por que a escola fechou! (fala de C1)

Não houve diálogo, houve informes é tanto que tivemos vários momentos de enfrentamento mesmo dentro da secretaria de educação com mobilizações e manifestações em rua até chegar às últimas instâncias que foi no Ministério Público depois de vários momentos de discussão e debate e não diálogo, discussão e debate porque era as pessoas dizendo eu quero que a escola permaneça e os gestores dizendo não tem condições financeiras então não houve entendimento em relação a isso chegamos aí na secretaria de educação chegamos a falar com o chefe do gabinete daqui de Sumé, mas em nenhum momento eu vou contato direto com o prefeito nenhum momento em todo o trâmite único momento em que houve essa vista com gestor foi quando estávamos lá no ministério público estadual em Monteiro.(fala de L1)

Nos meios de comunicações eles diziam que tinha tido diálogo com a comunidade onde em nenhum momento não houve esse diálogo, a gente mandou como eu já disse mandou ofício, inclusive eu tenho registrado 3 ofício a cada dois meses de um mês para o outro para eles se reunirem com a comunidade pedindo explicação porque o fechamento das escolas que talvez tivesse acontecido mesmo, mas porque ele chama de nucleação, nós não é nucleação é fechamento mesmo, a realidade é essa né e a gente não tinha esse diálogo. (fala de L2)

O que identificamos nas falas dos diferentes sujeitos das comunidades é que inexistiu o diálogo por parte do poder público para informar que as escolas das três comunidades seriam fechadas. As Associações das comunidades fizeram solicitações de reuniões para discutir as questões com secretário ou prefeito, para que fossem às comunidades prestar esclarecimento às famílias sobre tal ação, e isso nunca chegou a acontecer. Inclusive, no processo que tivemos acesso, constam os informes que foram emitidos pela gestão municipal, sempre com o discurso que visava “melhorias da educação” que “a nucleação estava sendo construída junto às famílias”, mas pelo que percebemos culminou em uma grande parcela de famílias descontente com essa situação, o que é bastante contraditório.

O papel da escola na comunidade

No que se refere ao papel da escola na comunidade, identificamos diferentes papéis e funções que elas desenvolvem além de sua tarefa básica: **escolarização das crianças**.

Uma primeira dimensão que aparece nas falas é da escola como um **espaço de festividades e comemorações**, conforme podemos ver nas falas abaixo:

A escola existe há muitos anos na comunidade, ensinando há várias gerações, eu estudei nesta escola, hoje estou ensinando nela. É uma grande contribuição para escolarização das crianças desta comunidade. (fala de P2)

As festas na comunidade eram na escola. Acontecia! Natal, dias das crianças, quadrilhas...Essas coisinhas... Agora com o fechamento da escola na comunidade, as festividades acontecem na sede da associação. Era festa de São João, que já todo ano a gente fazia, a comunidade participava, hoje não, na escola não existe mais né...perdeu essa tradição, esse espaço de fortalecer a cultura da comunidade, esse envolvimento da comunidade na escola porque fechou né... (fala de L1)

A escola torna-se também um espaço de convivência, de fortalecimento das relações afetivas e humanas, e um instrumento de sociabilização do grupo, visto que no campo não existem espaços de lazer comunitário, que em sua maioria consistem em bares e campos de futebol. Assim, a escola assume um caráter formador não só do conhecimento escolar, mais também de interação humana e cultural, assume uma função social na formação do ser humano como um todo, pois,

se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculada delas. Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através do seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino (CALDART, 2009, p. 320).

A escola também apareceu nas falas como um local de construção de **conhecimentos sobre o trabalho e sobre a convivência com o semiárido**, pois conforme as falas o aprendizado estava ligado a vida na comunidade. Vejamos o que nos mostra as falas abaixo:

A escola sempre trabalhava os eixos temáticos da comunidade, da vida no semiárido, muitas aulas de campo, sobre a caatinga, o trabalho dos pais,

das famílias, a produção sem veneno. A gente foi aprendendo muita coisa com a formação da universidade. A importância dos conhecimentos para a convivência com o trabalho e a cultura no campo. (fala de P 3)

Na escola a gente aprendia muita coisa, sobre como plantar, quais as frutas da comunidade, como era o trabalho da família. Tinha aula na Caatinga, e a gente aprendia muito sobre todas estas coisas. (fala de C1)

Dessa forma, a escola passa a vivenciar um projeto educativo contextualizado, que difunda outra lógica de desenvolvimento, apoiada em alternativas ambientalmente sustentáveis. O papel da escola também apareceu nas falas como **espaço de participação das famílias** redimensionando a gestão do trabalho pedagógico na escola, conforme podemos ver na fala abaixo:

No decorrer dos anos, veio as capacitações, veio essas propostas para participação das famílias, das comunidades, das associações participarem da escola! Porque isso era novo! Antes não, tinha aquela restrição das famílias, da escola não ser aberta, pra receber a comunidade, antes as famílias só ia quando era reunião, entrega de prova, essas coisas...E com o tempo isso foi sendo quebrado...a escola saiu do espaço prédio, com aulas de campo: nos roçados, nas hortas, e também para a participação das famílias! (fala de P3)

A professora relata que a participação das famílias junto a escola foi uma construção, com um tempo eles (as) foram compreendendo o sentido de participar do cotidiano escolar. Ela ainda relata alguns momentos vivenciados dentro da sala de aula, nos quais os **pais das crianças ensinavam as práticas produtivas**, pois,

muitos pais a gente convidava, pra virem pra escola, pra dar aula, criava, que tinha habilidade na criação de caprino cultura, convidavam eles iam pra escola dizer, como faria aquilo... os pais que eram feirantes, comerciantes, a gente trabalhava comércio na sala de aula, para eles darem aula de comércio, pra gente explorar esse conhecimento, de dizer a importância do comércio, no atacado e no varejo, a importância da comercialização para a agricultura, para a vida na comunidade(fala P 3)

Mas ainda ressalta a importância da escola na comunidade, afirma que tinha **ações e parcerias com a Universidade**, pois,

A Universidade desde que chegou aqui que desenvolve trabalho de parcerias com as escolas, com formação dos professores, com projetos de extensão. Se desenvolvia muitas atividades nas comunidades, nas escolas.... fazia aulas de teatro, de música, com as tecnologias sociais da convivência e com o projeto da cisterna nas escolas. Agora com a escola

fechada, é como se a comunidade não tivesse mais criança... dá uma impressão! (fala de P1).

O trabalho desenvolvido pela Universidade também sofreu um impacto com o processo de fechamento, todavia, tem procurado acompanhar as professoras nas formações, bem como no espaço de articulação do Fórum Territorial de Educação Camponesa- Fortecampo, o que evidencia a importância de uma articulação das organizações existentes na comunidade para o fortalecimento da Resistência,

As consequências do fechamento das escolas

Os(as) entrevistados(as) revelam as consequências que tiveram com o fechamento das escolas, evidenciando que houve **mudanças bruscas na rotina das crianças, das famílias e das comunidades**, conforme podemos observar na fala das pessoas abaixo:

A escola que a gente tá estudando é muito longe de casa, ...a gente “arrudeia” muito as comunidades pra chegar na escola. (fala de C1)

Acordo de 5:30...tem dia que volto de 11:00, tem dia que volto as 3 (da tarde) ... porque tenho que ir no transporte para outra escola. Fico muito cansada (fala de C1)

Antes minha filha estudava perto de casa, agora a minha filha teve que passar um tratamento, passou a enjoar o ônibus da distância eu fiquei tipo..sem sossego né? porquê ela começou vai tomar remédio é muito revoltante para uma mãe por conta do nossos direito né... o desejo da gente é voltar, pra nossa escola (fala de M1)

Foi analisado também que a escola é tratada pelos entrevistados (as) como um **lugar de direito e de relação de afeto**. Por mais que a gestão justifique a falta de recursos, para as comunidades, a escola é um direito que deve ser preservado, independentemente dos “custos” aos cofres municipais. Assim:

Falar um pouco assim do fechamento dessas escolas do campo dessas lembranças na memória é um processo de certa forma emocional, também porque foram muitos dias de luta muita solidariedade que a gente teve dos colegas, nos enfrentamentos, mas assim uma das coisas que a gente, com o fechamento dessas escolas, a gente vivenciou de fato a distância que existe entre o escrito na lei e o cumprimento pelo poder público, porque se fosse assim, as escolas estavam abertas porque as leis são claras que não pode fechar a escola sem o consentimento da comunidade, não podem nuclear escola de Educação Infantil, e isso foi feito, então a primeira coisa é essa distância, a lei e o cumprimento do direito.(fala de M2)

Foi um impacto muito grande o fechamento da escola de Pitombeira, desculpa eu até atropelar um pouco, lá onde eu estudei a minha infância toda na escola de Pitombeira lá, não só para mim, mas para comunidade como um todo né foi um impacto e tanto, nós ficamos muito triste, porque todo mundo gosta muito da escola, ela sempre esteve muito presente nas nossas vidas (fala de L2)

Sobre a percepção a respeito do fechamento, os(as) entrevistados compreendem como um *retrocesso*, haja vista que consideram a escola como algo fundamental para a comunidade, pois,

A escola era o único espaço público da comunidade. Lá, a gente fazia reuniões, fazia festas, almoço para o dia dos pais, um exemplo, ia todos os pais não só os que tem alunos...e hoje em dia é simplesmente um prédio lá abandonado que ninguém pode nem entrar porque quem tem a chave são eles...não temos acesso ao prédio. (fala de P1)

Eu acho que comunidade perdeu o maior bem que tinha né...? que era a escola! É o trabalho era voltado para toda a comunidade, eu acho que perdeu um pouco a identidade da comunidade, de pertencimento das crianças a comunidade, pois agora vão para fora, no transporte, trabalhava a educação contextualizada voltada mais para nossa comunidade conhecer mais a nossa comunidade perdeu né... (fala de P2)

Eu continuo achando que ela deveria está aberta, servindo aos cidadãos de lá, os alunos da comunidade, pra gente continuar estudando, como a gente fazia antes, valorizando aquilo que a gente tem, mostrando a importância do homem do campo permanecer no campo, no seu espaço, produzindo...até porque é agricultura familiar que sustenta o país, a produção da agricultura familiar, e lá na comunidade da gente, os agricultores vive dessa prática, comercializam na cidade, e também em outros municípios. (fala de P3)

Como podemos perceber, as pessoas entrevistadas não conseguem apontar nenhum aspecto positivo no que a gestão chama de “política de nucleação”, pelo contrário, as consequências são perceptíveis, mexem assustadoramente com as estruturas da comunidade, até mesmo com a rotina entre as crianças. Assim, podemos considerar que o desejo dessas pessoas é que as escolas voltem a funcionar. No início do ano passado (2020) o Ministério Público decidiu que as escolas devem voltar a funcionar. Agora, devido a pandemia, e o uso do ensino remoto, não tivemos uma mudança do quadro, nem sabemos qual o encaminhamento da gestão pública, no retorno das atividades presenciais.

Considerações Finais

Este cenário de ataque às escolas e de resistência das comunidades camponesas para assegurar sua existência nas comunidades, torna-se ainda mais desafiador no cenário atual de ajuste neoliberal de desmonte dos direitos sociais, da violência contra os movimentos sociais camponeses, acentuado por uma crise sanitária que ameaça à vida de todas as comunidades, em especial das crianças, adolescentes e professoras\es do campo, que precisavam ser protegidos durante a pandemia.

Nos resultados do trabalho, podemos identificar, da parte do poder público, a ênfase nos argumentos econômicos para manter a escola com poucos alunos no campo, o argumento pedagógico de que a escola seriada na sede do município melhora a qualidade da aprendizagem e o argumento do fechamento das escolas como solução para extinguir as turmas multisseriadas.

O maior aprendizado que percebemos nas comunidades: foi de que não é natural fechar escolas, a escola na comunidade é um direito, e que existem espaços e possibilidades de resistência a este desmonte da escola pública no Campo. O parecer favorável a reabertura das escolas nas comunidades emitido pelo Ministério Público gerou uma animação nas organizações e nas comunidades, na perspectiva de ter a escola de portas abertas, cumprindo seu papel social, educacional e comunitário.

A partir desta luta no município de Sumé, percebemos que os gestores dos outros municípios estão muito mais atentos a legislação que trata sobre esta questão, o que amplia o desafio das organizações sociais no território, pois novas estratégias certamente precisarão ser implementadas para assegurar o cumprimento do direito.

Referências

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) de campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v 27, n 72, p. 157-176, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>Acessado em: 02 mar. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BARROS, R. A. de Q. **A Gestão e a Organização das Escolas\turmas multisseriadas nos Municípios de Barra de Santana e Boqueirão- Paraíba**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande- PB. 2020.

BATISTA, G. L. A política de Educação do Campo no território do Cariri Ocidental Paraibano: 2003 a 2013. **Dissertação de Mestrado**. UFCG. Campina Grande. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 02 de mar. De 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010. Disponível em: encurtador.com.br/jCY48. Acesso em: 02 mar. 2021.

CALDART, R. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, mar./jun.2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referencia para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.dez. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade. 21ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

SALES, S. da S. Análise de um processo consolidado: histórico do percurso da nucleação de escolas rurais brasileiras (1989-1999). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, **Anais...** 27., Natal, RN, 22-26 jul. 2013.

SILVA, M. do S. **Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2000.

SILVA, M. do S. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife/Pernambuco, 2009.

Recebido em: 12 de fevereiro de 2021.

Aprovado em: 15 de março de 2021.